

LE BEL ETE DE LA DIDACTIQUE A STUTTGART

Les 29 et 30 août 1986, à Stuttgart, notre Société a tenu séance publique, dans le cadre du 16ème Congrès international des sciences historiques. D'autres diront ici mieux que moi la signification de cette participation réussie, et en feront le bilan, positif à plus d'un titre. Il me revient, plus prosaïquement, de rendre compte de nos travaux, de façon descriptive. Qu'on veuille bien me pardonner le caractère inégal, inévitablement subjectif aussi, de cette présentation : on ne peut pas tout suivre ni tout apprécier avec la même attention, ni tout comprendre hors de sa propre langue.

Pour ceux d'entre nous qui se retrouvèrent en cette fin d'août, et pour qui Stuttgart, le soleil et la grande foire historienne combinaient leurs séductions, logés si dignement (et si largement!) dans l'immense salle Beethoven du Liederhalle, ce furent deux jours de travaux heureux et sérieux, répartis en quatre sessions (une par demi-journée) couronnées de deux Podiumsdiskussions.

Où en est la confrontation internationale des manuels d'histoire, et qu'en penser, en 1985, d'un point de vue didacticien? Cette question, sur un thème déjà ancien mais très inégalement traité et perçu d'un pays à l'autre, fit l'objet de la première session (et réapparut plusieurs fois ensuite). Avec quels éclairages?

En ce domaine, le Georg Eckert Institut est la référence majeure, et le phare. Il était donc bienvenu qu'en intro-

duction son directeur, Ernst Hinrichs (Brunswick), pût en resituer les tâches, et dire la portée de l'étude des manuels dans l'ensemble de la didactique de l'histoire et dans la perspective d'une collaboration internationale.

Howard D.Mehlinger (Bloomington) a exposé le cas des U.S.A., démonstratif en ce que la confrontation internationale des manuels peut s'y observer dans l'état d'enfance. Ce pays, pionnier à tant d'égards, ne l'a découverte que très récemment, détourné jusque là d'un tel investissement par sa propre diversité interne dans la gestion de l'enseignement de l'histoire et dans la libre production des manuels, et par sa distance avec les conditions historiques, politiques et mentales qui ont pu pousser certains pays européens à envisager, dès après la première guerre, des révisions concertées de manuels. L'attention portée aux relations avec d'autres nations et à l'image de l'Amérique donnée à l'étranger n'a percé de façon précise et agissante que dans les années 70, générant ainsi quelques confrontations bilatérales de livres d'histoire. H.D.Mehlinger a décrit en détail les échanges U.S.A.-U.R.S.S. Engagés sur un programme d'investigations et de recommandations soigneusement délimité, ils ont été victimes du refroidissement politique entre les deux gouvernements, avant publication du rapport, mais après les travaux. Ceux-ci n'ont rien révélé que de très prévisible, quant au contenu des manuels. Mais ils ont été un révélateur concret des diverses conditions préalables à ce genre d'entreprise.

Le contraste est patent avec l'autre cas qui fut examiné: les travaux approfondis, prolongés, tenaces, menés ensemble par des collègues de Pologne et de République Fédérale d'Allemagne. Dépassant la description factuelle d'un dossier accessible, Klaus Zernack (Berlin) et Jerzy Topolski (Poznan) ont pu aller, chacun à sa façon, à des observations générales significatives, non seulement sur les problèmes politiques et pratiques de la confrontation et de ses retombées scolaires, mais aussi sur la portée intellectuelle féconde de tels débats quand ils sont intensifs: réappréciation de l'histoire et de la recherche historique dans cette mise à l'épreuve, obligation d'insérer les faits et les controverses sur les faits

dans des catégories et des concepts synthétiques qui leur donnent sens, constatation très concrète que la vérité historique est une construction, exercice alterné des histoires parallèles et de la comparaison systématique unifiée...

Faut-il poser que l'intérêt de la confrontation internationale des manuels est, aujourd'hui, moins dans ce qui fut son premier moteur - une volonté de révision concertée et de désintoxication - que dans l'aventure intellectuelle qu'elle provoque et qu'elle informe? C'est bien ce que donnerait à penser l'exposé si dense et si ferme de Karl Ernst Jeismann (Münster). Remplacer les distorsions et les images insidieuses par des vérités, pour qu'elles aient sur les esprits une efficacité symétrique et opposée: voilà une vue naïve des choses. Mieux vaut penser ensemble lucidement les données historiographiques et les données idéologiques et sociales réelles de tels problèmes, et remplacer les bons sentiments par une appréhension sociologique des convictions et des représentations mentales. Les manuels nous conduisent à la connaissance savante, mais aussi à l'ensemble des enjeux inclus dans les évocations du passé. Les erreurs factuelles, distorsions, falsifications... qui sont coupables, mais limitées et voyantes, y comptent bien moins que les modèles de représentation historique, les schèmes de perception du passé, les assomptions sous-jacentes... propres à chaque culture. Il ne s'agit pas de renoncer à l'ambition de départ, parce que trop simplette, mais de la réévaluer, et de la placer à un niveau de signification et d'analyse plus exigeant, et plus utile. Et K-E Jeismann de faire de la recherche sur les manuels le lieu stratégique du développement de la didactique de l'histoire, où s'appréhenderaient conjointement le façonnement des identités et des images affectives, les méthodes d'enseignement et l'agencement d'éléments constitutif d'une conscience historique. En fait: un programme international, une charte de travail commun, proposés à notre Société.

La deuxième session porta précisément sur les pratiques de coopération internationale dans la recherche en didactique de l'histoire.

La richesse trop foisonnante de l'intervention de

Siegfried Quandt (Giessen) défie le résumé, après coup.

La maîtrise bibliographique est fondamentale pour toute recherche. Christian Laville (Québec) a justement fait porter son exposé sur la bibliographie internationale récemment publiée chez Schöningh, aux soins de K. Pellens, S. Quandt et H. Süßmuth (Geschichtskultur, Geschichtsdidaktik), dont il a salué la nouveauté et la nécessité. Elle est à la fois moyen et objet de coopération internationale. Moyen: par l'information qu'elle assure enfin, couvrant 14 pays et mettant en commun des espaces culturels peu perméables entre eux, par la stimulation qu'elle provoque, révélant des pistes et des problématiques, par le développement des recherches qu'elle rend possible. Objet, et occasion, parce qu'il faut déjà songer à son perfectionnement: en repenser l'ordonnance ou au moins la munir d'un index thématique détaillé ou d'un système de mots-clés, en améliorer les entrées (mieux gérer la sélection des titres, homogénéiser la description des références, trouver le moyen de répertorier les thèses), constituer un réseau de mise à jour fréquente (ou envisager l'informatisation, avec ses possibilités, ses implications, ses contraintes).

Jerzy Centkowski (Varsovie) a soupesé judicieusement les possibilités et les limites de la coopération internationale dans le cadre des revues spécialisées.

Marian Langenbach (Utrecht) a proposé enfin quelques remarques pertinentes, contre une appréhension trop conventionnelle et simplement technique de nos problèmes. Le champ de la didactique de l'histoire a trois constituants: le savoir historique, l'appareil institué d'enseignement, les élèves, chacun passible d'une analyse, chacun variable dans le temps et l'espace, tous trois en interaction, ce que la recherche ne peut omettre. Chacun des trois est mu par des références anthropologiques premières, qui le modèlent et le rendent agissant. C'est pourquoi, à notre surprise parfois, telle réalisation, élaborée, réussie dans un milieu, échoue à se transférer dans un autre, où autres sont les références. Toute coopération et toute confrontation internationales rencontrent alors ce préalable: échanger des informations techniques et des innovations n'est pas adéquat, si n'est pas livrée

aussi l'information relative aux trois constituants du champ didactique et aux références anthropologiques premières dans le lieu d'origine. Il est moins indiqué de comparer des résultats que de comparer d'abord les questions et les cadres qui les ont générés.

A l'ordre du jour de la troisième session: la place de la didactique dans la formation des professeurs d'histoire. C'est tout simplement son absence que Giulio Guderzo (Pavie) et Henri Moniot (Paris) ont noté et regretté, pour l'enseignement secondaire italien et français, tandis que Boris Schneider (Zürich) en disait la faiblesse pour la formation des professeurs du gymnasium suisse: trois échos d'une conception de l'enseignement secondaire qui place dans la connaissance savante le ressort de la compétence enseignante et qui assigne au professeur un statut social et l'exercice d'un commerce culturel plutôt qu'une tâche professionnelle. Boris Schneider a décrit précisément, et commenté dans la ligne de nos préoccupations, cette formation donnée dans le canton de Zürich ou plus généralement en Suisse. G.Guderzo et H.Moniot ont évoqué, chacun à leur manière et en fonction de données nationales distinctes, non seulement la nécessité raisonnable d'une formation didactique en histoire, mais encore sa liaison intime concevable avec la formation proprement historique (au lieu de leur distinction, et de leur concurrence supposée dans l'utilisation du temps de formation.)

C'est, en contraste, un système pondéré et fonctionnel qui ressortit de la présentation faite par Peter Ziegler (Zürich) de la formation des professeurs des Sekundarschulen (les 3 années du Sekundarstuf I), telle qu'elle est aujourd'hui instituée dans le canton de Zürich. Ces maîtres, qui vont enseigner aussi, avec l'histoire, l'allemand et le français, ont d'abord, en commun avec d'autres sortes d'enseignants, un an de Grundausbildung (observation de classes de tous les niveaux d'enseignement, connaissances générales en sciences de l'éducation). Ensuite -et pour s'en tenir ici à l'histoire -, ils reçoivent une formation proprement historique, et une

formation professionnelle, faite d'enseignements touchant à divers thèmes de didactique et d'un enchaînement pondéré d'exercices pratiques et de stages et interventions dans des classes; ils peuvent choisir l'histoire pour leur mémoire écrite, et ils ont un séminaire tenu conjointement par un historien et par un didacticien de l'histoire, sur un thème donné et sur ses traitements historiques et pédagogiques.

Beaucoup d'entre nous apprécient la qualité et la richesse suggestive de diverses publications faites aux U.S.A., sur la didactique de l'histoire et des social studies en général. Ayant à décrire une réalité scolaire courante, et non l'état pointu d'une réflexion, nos collègues américains ont donné une vue plus mêlée et plus tiède des choses de leur pays. Peter H. Shattuck (Sacramento), en examinant l'intrication des institutions diverses qui définissent la tâche et la formation des professeurs d'histoire et en disant quelles conditions pratiques hétéroclites décident de leur recrutement, a montré combien aléatoire, et quasi surréaliste (c'est moi qui emploie ce mot) était la référence à une formation raisonnée et fonctionnelle des enseignants. Cette remarque toute froide de lucidité peut sans doute être étendue, mutatis mutandis, bien au delà de la Californie et des U.S.A. Frank C. Huyette (Auburn, Calif.), pointant aussi la faiblesse ou l'absence de formation historique de maints professeurs, a partiellement adouci ce tableau en décrivant les ressorts et surtout les moyens divers de formation continue (formations estivales, services de formation, journées d'études, publications....)

Pour sa part, Gordon R. Mork (West Lafayette, Indiana) a posé une question intellectuelle plus générale: comment gérer, dans la formation, une connaissance historique de plus en plus vaste (le monde entier, les masses...), nécessaire, mais débordante? Le défi peut être relevé sous trois inspirations: donner une capacité à prolonger durablement sa propre formation, mettre de l'ordre dans les connaissances avec des modèles clairs (guides provisoires, non schémas dogmatiques), étudier une matière historique globale dans sa perspective et pointue et délimitée dans ses contenus.

Si jadis l'Allemagne connaissait le schéma qui donne aux maîtres de l'enseignement primaire une formation pratique presque seule, sans vraie formation disciplinaire, et aux maîtres des gymnasiums un fort bagage disciplinaire, sans part didactique, la tendance contemporaine a été de rapprocher quelque peu ces deux types: c'est cette évolution, en même temps qu'un panorama scolaire de la République fédérale d'Allemagne, qu'a esquissés Jochen Huhn (Cassel), avant de procéder plus intimement à un autre mode d'analyse et de présentation de la situation allemande. D'une façon très nourissante et suggestive pour nos débats, il a repéré, dans la diversité instituée, deux conceptions directrices de la didactique de l'histoire, deux types idéaux que les formations pratiquent mêlent plus ou moins, mais qui valent comme orientation. Dans la première conception, étroite, la formation des professeurs inclut la didactique de l'histoire comme maîtrise du "comment" enseigner: que sont les méthodes et les media de la transmission des savoirs historiques? Et si les buts et les contenus de l'enseignement font bien partie du paysage didactique, ils relèvent cependant foncièrement des programmes, et du jugement des historiens. Dans la conception large, la réflexion sur l'enseignement, la préparation à son exercice, incluent, vitalement, à la fois ce qui fait la connaissance historique elle-même (un savoir produit avec des problématiques, des méthodes, des ingrédients théoriques...) et ce que peuvent être les fonctions de l'histoire dans la vie sociale. Le "comment" n'est pas oublié; mais le professeur ne peut pas ne pas être partie prenante à la réflexion sur les buts et les contenus; ce sont la maîtrise préalable de la connaissance historique et la perspective ouverte sur les fonctions de l'histoire qui informent l'élaboration simplifiées des données savantes et le choix des méthodes. D'un niveau à l'autre de l'enseignement, une telle inspiration connaît des différences de degré, mais non de principe.

En écho à l'un des grands thèmes du Congrès -
l'image de l'Autre - notre dernière session a porté sur la

problématique des minorités, sur la connaissance des autres et sur la compréhension mutuelle par l'enseignement de l'histoire.

Otto Szabolcs (Budapest) a d'abord exposé que des considérations pédagogiques, et non seulement politiques, plaident pour un enseignement qui unisse l'histoire des autres à l'histoire des siens, ouvert sur l'ensemble du temps et de l'espace: il contribue à l'épanouissement de la personnalité individuelle, sur laquelle l'incompréhension et l'intolérance ont de leur côté des effets négatifs. Il a scruté ensuite les confrontations bilatérales de manuels, qui ne prétendent pas modifier les visions du monde et les options des partenaires, mais amènent chacun à une compréhension du point de vue de l'autre, et il a nourri son propos d'exemples pris dans les représentations réciproques autrichiennes et hongroises.

Pour apprécier la contribution possible de l'enseignement historique à la compréhension réciproque entre pays, Jerzy Centkowski a mis en lumière les liens et les aspects complémentaires de l'histoire nationale, de l'histoire des pays voisins et de l'histoire universelle; il a mesuré aussi les difficultés pratiques d'un tel enseignement.

Henri Moniot a observé quels problèmes didactiques ont posé en France les parties du programme qui traitent des civilisations non occidentales, et a tenté d'évaluer tout ce que pouvait signifier "ethnocentrisme": il a des formes contraires aux principes qui fondent notre enseignement de l'histoire, il est aussi une donnée normale et inévitable de toute vie sociale.

Elma Collins (Dublin) a souligné qu'en Irlande vivent deux communautés qui partagent un passé commun, mais que l'état présent de leurs relations témoigne de sentiments disjoints, excluant une identité commune. On le ressent dans la façon dont chaque communauté se voit et voit son passé. Les convictions socialement inscrites et leurs schémas simples peuvent alors se heurter à une histoire scolaire plus équilibrée et plus soucieuse de formation intellectuelle critique.

Dans une réflexion très approfondie, générale dans sa problématique et nourrie des données canadiennes, Christian

Laville a noté, d'entrée, que les minorités mobilisent elles-mêmes l'histoire, que la question des minorités se lit tout particulièrement dans ces usages de l'histoire, qu'il y a là une arme culturelle et une façon de gérer le social. Poser le problème de la compréhension mutuelle par l'enseignement de l'histoire soulève alors des questions embarrassantes. Quelle histoire enseigner, à qui, dans la perspective de qui? plusieurs choix sont concevables, là où il y a minorités et majorité(s), et tous ces choix contiennent des implications contestables. Mais par quel procès des connaissances historiques engendrent-elles la compréhension entre groupes? S'agit-il d'enseigner telles connaissances ou telles autres, ou de construire la capacité à analyser et comprendre la nature des différences, à repérer les valeurs et les stéréotypes logés dans les informations qu'on reçoit?

Henri Moniot